

Perspectivas de língua na EaD: reflexões sobre a educação linguística a partir de narrativas de coordenadoras e professores formadores

Language perspectives in distance education: reflections on linguistic education based on narratives of coordinators and teacher trainers.

Karoline da Conceição Santos¹

Lívia Márcia Tiba Rádís Baptista²

Tiago Alves Nunes³

RESUMO: No atual cenário educativo, em que os processos de ensino e aprendizagem de línguas estão inseridos, as práticas de linguagem se complexificam e neste sentido se materializam cada vez mais em contextos fluidos e integrados, hibridizando-se práticas presenciais e a distância. Assim, o uso das tecnologias bem como as diversas possibilidades comunicativas, por sua vez, fomentam a necessidade de práticas de ensino que favoreçam a autonomia e a interação entre os sujeitos envolvidos nestes processos. Levando em consideração a complexidade desse cenário na sociedade contemporânea, é relevante compreender os efeitos da concepção de língua que orienta essas práticas. Neste sentido, acreditamos que aprender uma língua, desde uma perspectiva holística, pressupõe proporcionar um arcabouço de conhecimentos que poderão contribuir para a formação social do indivíduo, como um ser atuante na sociedade, consciente dos seus direitos e deveres enquanto cidadão; daí a importância de uma concepção de língua que oriente o ensino e aprendizagem tendo em vista esses aspectos. Dessa forma, é preciso entender de que maneira ditas concepções influenciam a prática educativa, no contexto de EaD, nosso *locus* investigativo, quanto ao ensino e à aprendizagem de línguas. Portanto, configura-se como objetivo deste escrito refletir acerca das concepções de língua na EaD a partir de narrativas multissemióticas produzidas por coordenadores e professores formadores de língua estrangeira.

Palavras-chave: Língua; Ensino de língua; Narrativas; Educação a distância.

ABSTRACT: In the current educational scenario, in which the processes of teaching and learning languages are inserted, language practices become more complex and, in this sense, increasingly materialize in fluid and integrated contexts, hybridizing face-to-face and distance practices. Thus, the use of technologies as well as the diverse communicative possibilities, therefore, foster the need for teaching practices that promote autonomy and interaction between the ones involved in these processes. Taking into account the complexity of this scenario in our contemporary society, it is relevant to understand the effects of the language conception that guides these practices. In this sense, we believe that learning a language, from a holistic perspective, entails the promotion of a framework of knowledge that can contribute to the social formation of an individual, as an active person in society, aware of his/her rights and duties as a citizen; what implies the importance of a language conception that guides teaching and learning concerning these aspects. Thus, it is necessary to understand how these conceptions influence educational practices in the context of Distance

¹ Mestra em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (PPGLinC/UFBA). Professora Auxiliar de língua espanhola do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e integrante do Grupo de Pesquisa DECOLIDE (UFBA/CNPq). E-mail: Karolinespanhol@hotmail.com

² Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Associada do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (ILUFBA) e do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura (PPGLinC/UFBA). É líder do Grupo de pesquisa DECOLIDE (UFBA/CNPq). E-mail: liviarad@yahoo.com.

³ Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC). Atualmente, é doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (PPGLinC/UFBA) e integrante do Grupo de Pesquisa DECOLIDE (UFBA/CNPq). E-mail: tiagopark@gmail.com

Education, our investigative locus, regarding the teaching and learning of languages. Therefore, it is configured as an objective of this paper to reflect on the conceptions of language in Distance Education from multisemiotic narratives produced by coordinators and teachers who train foreign language.

Keywords: Language; Language teaching; Narratives; Distance Education.

Introdução

A enigmática sociedade contemporânea caracterizada pela dinamicidade do mundo globalizado e tecnológico, em paralelo a vivências de incertezas, ambiguidades e novos desafios, sobretudo quanto ao contexto de (pós) pandemia, tem provocado efeitos distinguíveis no campo educacional, que, por sua vez, vem se remodelando para adequar-se às novas demandas e reivindicações da realidade atual. Nesse cenário, observa-se um direcionamento para contextos mais fluidos e integrados, viabilizados por meio de diferentes práticas pedagógicas presenciais e a distância.

Face a isso, o uso das tecnologias e as diversas possibilidades comunicativas que essas proporcionam fomentam discussões acerca da necessidade de revisão e incorporação de práticas de ensino mais flexíveis e integrativas, assim como de ações formativas que favoreçam a autonomia e a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse entendimento, planifica-se a arquitetura da EaD (Educação a Distância) que, frente às diversas possibilidades de acesso ao conhecimento por meio das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), possibilita interconexões entre zonas sociais e geográficas antes inimagináveis, bem como de contextos atípicos, como é o caso da pandemia de coronavírus.

Nesse contexto caracterizado pelo excesso de informações, no qual a EaD passa a ser uma realidade contemporânea no âmbito educacional, é importante pensar o redimensionamento da compreensão acerca do “ser professor”, considerando-se para tanto que as fontes do saber se multiplicam e se distribuem de maneira célere, o que exige da docência uma postura mais crítica, dinâmica e, sobretudo, solidária para aprender junto com o estudante a “estar” e a “ser” na sociedade da informação; daí a pertinência, igualmente, de se conhecer a perspectiva de língua que orienta o trabalho docente, posto que é a partir dela que determinados trabalhos e ideias serão fomentados, ou não.

Em consonância com o contexto supracitado, este artigo, portanto, objetiva promover discussões (in)conclusivas acerca das concepções de língua no processo de

ensino de língua estrangeira na modalidade EaD, notadamente o espanhol. Os dados aqui apresentados são oriundos de narrativas multissemióticas geradas por meio de entrevista semiestruturada feita a coordenadores e professores formadores de um curso de Letras Espanhol de uma universidade pública baiana. Ademais, impulsionamos reflexões e contribuímos para os debates acerca das implicações das concepções de língua na prática docente na EaD e do entendimento da função desta na sociedade. É necessário elucidar, ainda, que os protocolos éticos de pesquisa foram rigorosamente seguidos, de modo que esses expressaram ciência e consentimento em participar deste estudo; ademais, a identidade dos participantes está preservada e serão referidos por meio de nomes fictícios.

Num primeiro momento, tratamos dos processos históricos da EaD e, em um segundo momento, trazemos à baila concepções de língua, relacionando-as ao ensino no contexto de EaD. Por fim, discutimos algumas concepções oriundas dos dados gerados, a fim de reforçar a importância da orientação linguística na formação da educação linguística do professor de língua estrangeira no contexto brasileiro.

1 A EAD no cenário nacional: história, ensino e aprendizagem

Os antecedentes histórico-sociais de estruturação do modelo de EaD no mundo nos trazem elementos significativos para o entendimento da construção desta modalidade na realidade brasileira. Caracterizada, inicialmente, pelo modelo industrial pós fordista, que visava a formação em grande escala para atender às necessidades econômicas vigentes, seu planejamento estava centrado em uma pedagogia tecnicista na qual a maior preocupação se concentrava em oferecer ferramentas para que o aluno se convertesse em uma “matéria prima qualificada”. Não obstante, diferentes fatores contribuíram para a aparição e expansão, sobretudo no século XIX, da EaD, perpassando por esferas políticas, econômicas, pedagógicas, tecnológicas e sociais. É inegável a contribuição do avanço do uso das tecnologias digitais nesse processo e as caracterizam como grande propulsora dessa modalidade educativa.

Frente aos diferentes momentos e concepções atribuídas a essa modalidade de ensino, emerge-se a necessidade de conceituação de dita modalidade. Afinal, o que é a EaD? O que faz da EaD diferente das demais? O Decreto de Lei nº 9.057/2017 (Lei de

Atualização da Regulamentação da EaD no Brasil) da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) define a EaD. A saber,

[...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p.1).

Nessa perspectiva, refutando a compreensão inicial da EaD massiva que valoriza a estrutura organizacional (gerenciamento/gestão; recurso tecnológico, tutoria; material didático, dentre outros) e atenua a atenção dada às questões pedagógicas que involucram o processo de ensinar e aprender, evolui-se para um entendimento de que a EaD enquanto importante possibilidade formativa, ao apropriar-se de diferentes maneiras de comunicação, ressignifica alguns conceitos subjacentes às práticas educacionais. Nesta direção, o processo educativo passa a ser mediado em rede por meio de atividades síncronas e assíncronas a partir de uma construção colaborativa e dialógica de situações de aprendizagem.

Todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem são corresponsáveis pela construção do conhecimento, estabelecendo vínculos afetivos a partir de uma didática coerente com as demandas do curso e com a realidade dos estudantes e professores. Assim sendo, a prática docente não se resume a aplicação de conhecimentos técnicos, pois é necessário “conocer a fondo lo que tiene que enseñar, saber estructurarlo y explicarlo, poder mostrar su sentido y utilidad, ser capaz de organizar una situación o un proceso de enseñanza y/o aprendizaje y lograr una mínima empatía con el alumno/a” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2006, p. 61). Para tanto, é preciso que o professor de línguas esteja consciente da importância de sua ação mediadora e das demandas conformadas ao longo das diferentes concepções e preceitos imputados à educação em diversos espaços e tempos, e assim, compreenda, de fato, o seu papel social em tempos de educação na cibercultura.

Inúmeros são os desafios enfrentados pelos professores em tempos de uma educação (linguística) *online*. Segundo Mastrella (2010, p. 115), “o espaço de aprendizagem é um espaço de produção identitária”, lugar no qual as pessoas são

constantemente identificadas por meio dos discursos. Reflete-se aí a responsabilidade do professor em compreender os discursos de poder reproduzidos no espaço de aprendizagem, em questioná-los e em promover práticas colaborativas e mais democráticas sem limitar-se às barreiras geográficas da sala de aula, usando, no caso em questão, a língua para problematizar tais questões. Para Leffa (2001, p. 2), o professor precisa ser reflexivo, crítico e comprometido com a educação. Acrescenta, ainda, que a formação desse profissional deve ser contínua - “formação permanente” -, retroalimentada e embasada teoricamente, diferenciando de uma prática que produza resultados imediatos e reprodução de técnica.

Temos falado acerca do papel docente e da própria EaD no processo de educação linguística porque o conhecimento é construído e se dá de diversas formas, por meio das relações dialogais estabelecidas e de uma “comunicação multidirecional”. O aprendiz passa a ser o centro do processo, cabendo ao professor estimular e mediar os processos de aprendizagem que conduzam à construção do conhecimento de uma maneira autônoma, crítica e responsável. Dessa forma, o professor atua como “mediador”, visto que se entende que não haver respostas prontas, únicas e definitivas aos diversos problemas, bem como se entende que esse não é único detentor do saber, tal como ocorre na visão tradicional de ensino. Nessa perspectiva, todos aprendem, negociam significados e estabelecem confiança mútua e corresponsabilidades no ato de ensinar e aprender. É preciso lembrar que embora tais aspectos sejam bastante difundidos e disseminados quando pensamos na EaD, nem sempre são efetivamente materializados e concretizados nas práticas. Contudo, nota-se que estamos vivenciando uma mudança de perspectiva para a educação e rediscutindo que significa o ensino presencial, remoto e a distância, especialmente, na atual conjuntura devido à crise experimentada pela pandemia do coronavírus e suas consequências em diversos âmbitos, entre os quais o educacional.

É importante frisar, ainda, que com o avanço das TDICs, bem como o contexto multifacetado que envolve a EaD, repensar o modo pelo qual se ensina e se aprende língua, sobretudo outras línguas, requer, também, ressignificar o papel e postura dos participantes envolvidos nesse processo. Nesse contexto, Azevedo (2004, p. 3) assevera que o trabalhador da EaD necessita “se perceber como parte de uma comunidade virtual de aprendizagem colaborativa e desempenhar o novo papel a ele reservado nesta

comunidade”. Neste viés, é de especial interesse repensar-se como sujeito dessas práticas e, particularmente, como essas práticas estão inseridas ou formam parte dessa própria comunidade.

2 Concepções de língua no ensino EaD: algumas discussões pertinentes

Partamos, agora, para compreender algumas problematizações importantes quanto à perspectiva de língua que embasa o ensino e aprendizagem, tendo como foco a EaD. Longe de reduzir teorias e perspectivas várias em torno de conceptualizações, é importante dizer que o ponto de vista é que cria o objeto, conforme o linguista genebrino Saussure diz em seu *Curso*. Sendo assim, considerando essa ideia, é necessário refletir de que ponto de vista se pensa a língua quando falamos de ensino de línguas e de educação linguística na modalidade EaD.

Porém, antes de avançar, é imperioso dizer que a despeito dos variados conceitos e perspectivas existentes, cada uma delas tem seu lugar no que se propõe a estudar, dentro dos fenômenos linguísticos e/ou das práticas de linguagem. Não se pode incorrer, pensamos, na redução de ideias de que teoria/perspectiva “a” ou “b” está equivocada ou certa. Desse modo, é relevante, sim, atentar para o fato de para que se presta tal teoria/perspectiva, noutros termos, em que consiste sua adequação ao contexto de reflexão epistêmica e metodologia do que se deseja investigar enquanto objeto. Pensar a língua, a linguagem e o ensino de línguas no contexto da EaD requer revisitar as epistemes tendo em vista a conjuntura atualmente vivida e os contextos de ensino e aprendizagem, bem como os sujeitos neles envolvidos.

Na história do campo de ensino e aprendizagem de línguas, por seu turno, sempre se pode observar uma sucessão de métodos e abordagens adotados em diferentes contextos a fim de oportunizar práticas e aprendizagem significativas. Neste sentido, pode-se falar em uma primazia do ou dos métodos, ou seja, do como ensinar. Esses métodos e abordagens foram se reinventando à medida em que as experiências e necessidades de comunicação se ampliaram e as imposições do mundo globalizado exigiam cada vez mais o acesso a diferentes línguas. Nesse contexto, é de se esperar que a orientação que se tenha acerca do que é língua, dentro de uma formação para uma educação linguística acorde aos tempos contemporâneos, seja outra.

Em um certo período, o conhecimento linguístico que levava em consideração um conceito de língua *per se* subsidiou os estudos linguísticos, fomentando o ensino e aprendizagem de línguas a partir de uma perspectiva de base estruturalista. Esse fato se explica tendo em conta o alcance do Estruturalismo enquanto teoria e método. É preciso lembrar, ainda, a forte influência da Linguística, concretamente do Estruturalismo e do Positivismo, nos primeiros trabalhos de Linguística Aplicada voltados para a aprendizagem e ensino de línguas, inclusive, sendo a primeira uma subsidiária para teorias e métodos de ensino. Com o avanço dos estudos da linguagem, sobretudo as relacionadas ao texto/discurso, com a proposição de uma Linguística Aplicada de cunho mais indisciplinar (MOITA LOPES, 2013), se redimensiona a perspectiva sobre o ensino de línguas e, sendo assim, se entende a relevância de um olhar e saber holísticos, diversos. Neste viés, Martinez (2009, p. 15) assevera que “[...] quem começa a aprender uma língua, adquire-a e a pratica em um contexto biológico, biográfico e histórico”. Dentro dessa questão, ainda, é importante (re)pensar os contextos de ensino e aprendizagem, bem como as bases epistêmicas das práticas linguísticas e, ademais,

Considerar a diversidade linguística, étnica, cultural e identitária plasmadas nesses contextos, ou seja, que se reconheça e valorize como os sujeitos se assumem linguisticamente, o que implica aprofundar em questões em torno do processo de hibridização ou mestiçagem emergentes dos contatos entre línguas e culturas, considerando as práticas dos sujeitos e como esses acionem seus repertórios linguísticos (BAPTISTA, 2018a, p. 123).

Nesse quesito, interessa discutir, no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, outras dimensões que uma abordagem de língua estruturalista não se propõe a fazer, não por outras questões, mas por não seu objetivo teórico. Interessa, levando em consideração o contexto contemporâneo e a troca de experiências em nível mundial, discutir, repensar e ressignificar o que se entende por língua, sobretudo, orientada por uma educação linguística voltada para a formação crítica e cidadã. Assim, pode-se asseverar que:

Ensinar línguas, na atualidade, deve ter o objetivo de auxiliar os alunos a viverem nesse mundo imerso na cultura da participação, nessa realidade multimidiática. Deve ensinar aspectos da cibercultura, formar leitores-cidadãos preparados para a leitura do mundo. Nesse sentido, vivemos em um momento muito interessante para aqueles que trabalham com a linguagem em uma perspectiva interacionista e discursiva: a facilidade de produção de conteúdos de forma colaborativa explicita aspectos do uso

social da linguagem e permite a análise de aspectos do próprio processo de escrita nos textos (GREGOLIN, 2013, p. 69).

Nesse contexto em que as ferramentas tecnológicas se fazem cada vez mais presentes, ressalta-se a função social do aprendizado de línguas na atualidade, evidenciando a necessidade de, ademais das habilidades comunicativas para ler, escrever, falar e ouvir, se tem incentivado o desenvolvimento de práticas colaborativas e de interação, ou seja, as habilidades demandadas para atuar e agir por meio das práticas de linguagem socialmente construídas. Neste sentido, em alguns anos atrás, Leffa (2009, p. 122), por seu turno, já destacava que

O acesso a esses suportes linguísticos multimidiáticos, incluindo a internet, está-se popularizando cada vez mais e chegando à periferia, em que já é comum ver o aluno pobre carregando orgulhosamente um mp3 ou postando mensagens para seus amigos no Orkut [hoje, facebook, Instagram etc.]. Ainda que a exclusão digital seja uma realidade, ela é certamente menor do que a exclusão linguística, há muita mais gente sem acesso a uma língua estrangeira do que à internet. Usar os recursos digitais para ensinar a língua é uma maneira de diminuir a exclusão tanto de um lado como do outro. O acesso à língua estrangeira pode aumentar o acesso à rede, que, por sua vez, pode facilitar a aprendizagem da língua. Se for verdade que cada vez que se introduz uma nova tecnologia cria-se uma nova legião de excluídos, também é verdade que com as novas tecnologias criam-se novas possibilidades de inclusão (LEFFA, 2009, p. 122).

Ainda no que diz respeito à aprendizagem de línguas, os documentos brasileiros que orientam o ensino de línguas estrangeiras, em particular no ensino básico, evidenciam que essas devem servir para se compreender na escola as várias maneiras de se viver a experiência humana (BRASIL, 1998), além de contribuir para a formação de indivíduos (BRASIL, 2008), bem como subsidiar o discente na compreensão e produção de significados (BRASIL, 2002) e aprofundar o conhecimento sobre o mundo em que vivem (BRASIL, 2018). Esses documentos, contudo, possuem um valor histórico relevante para compreendermos as políticas de ensino e, em especial, pensarmos sobre o ensino de línguas em nosso País ao assinalarem ou/e apontarem para algumas possíveis direções para a viabilização desse.

Dessa forma, o ensino de línguas justifica-se por possibilitar aos sujeitos um conjunto de conhecimentos necessários para o exercício da cidadania, enfatizando o reconhecimento de sua própria realidade em um cenário multifacetado e valorizando-se a

sua complexidade e pluralidade e, igualmente, reafirmando os sujeitos como centrais para todo processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, o estudante não é um “objeto de condução”, mas sujeito da sua própria educação, característica presente na EaD, que, na sua dimensão pedagógica, defende e impulsiona a concepção de um estudo autônomo e interativo, no qual os estudantes, cientes das suas necessidades, de forma dialógica com o professor e demais sujeitos envolvidos, se responsabilizam pelo processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto diverso tecnológico e de práticas, a abordagem linguística que orienta o ensino e aprendizagem de língua deve ter claros os aspectos que envolvam questões referentes à ideologia, às identidades, às práticas languageiras variadas e às questões do multi/translinguismo. Assim,

Torna-se crucial abrir-se para as possibilidades de uma compreensão mais ampliada sobre as práticas languageiras dos sujeitos que não desconsidere o contato entre línguas, os repertórios dos sujeitos, os cenários complexos em que as interações ocorrem, a destituição das fronteiras rigidamente construídas para os sujeitos e as línguas (BAPTISTA, 2018b, p. 195).

O conceito de língua, assim, pretende atender a uma educação linguística que fomente problematizações relativas a processos para além das dimensões estruturais da língua; ademais, se a ideia de língua que envolve essa educação linguística do professor em formação, no nosso caso, é entendida como artefato linguístico com forte poder a cargo de um governo moderno (BAPTISTA; LÓPEZ-GOPAR, 2019), a promoção de uma educação linguística que liberte das amarras ideológicas tradicionais, reducionistas para o contexto multifacetado, superdiverso não será possível.

3 O que dizem as coordenadoras e professores formadores

Após abordar o cenário da EaD no Brasil, bem como as relações da orientação da perspectiva de língua na promoção de uma educação linguística acorde à contemporaneidade, sobretudo com o ensino e aprendizagem de língua no contexto das tecnologias digitais, debruçamo-nos, neste momento, sobre as questões até então levantadas a partir de narrativas de coordenadoras e professores formadores de um Curso de Letras Espanhol, na modalidade EaD, de uma universidade pública baiana. Convém esclarecer que o emprego de narrativas aqui será como um importante

dispositivo para geração de dados e que não se trata de uma pesquisa narrativa em si mesma. Entendemos a narrativa como um potente meio para a pesquisa seja como meio para geração de dados, seja como meio para produção de conhecimentos. Feita essa aclaração, os dados aqui apresentados são oriundos de narrativas de 4 (quatro) participantes: 2 (duas) coordenadoras – uma geral e uma pedagógica – e 2 (dois) professores formadores.⁴ Conforme procedimento ético em pesquisa, as identidades dos participantes não são reveladas de modo que os nomes aqui usados são fictícios: Clara e Mariana são as coordenadoras; João e Felipe, os professores formadores.

Refletir acerca da língua e as suas possibilidades de aquisição, bem como uma educação linguística na sociedade dita globalizada nos faz repensar concepções e ressignificar modelos de práticas. Para tanto, é indispensável situar que os padrões educacionais atuais estão inseridos em um contexto de sociedade contemporânea, caracterizada pela flexibilidade, descentramento das identidades – me reconheço como tal por não ser o outro –, baseada nas diferenças e no multi/transculturalismo. Aliado a esse fato, o ensino e aprendizagem de línguas ganha possibilidades outras com o advento e a incorporação dos recursos tecnológicos na *praxis* pedagógica, o que interfere, essencialmente, na forma de concebê-la.

Diante de um contexto com tais características, torna-se preciso reconhecer as concepções acerca da língua e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade por parte dos sujeitos envolvidos diretamente com o ensino na EaD. Neste panorama, realizamos o seguinte questionamento: “Qual a sua concepção de língua?” E, a seguir, destacamos algumas das respostas proporcionadas pelas coordenadoras:

Clara: “São formas de se estabelecer comunicação”

Mariana: “Língua é para além da fala e escrita. Língua é olhar, tom de voz, gestos, sons que ficam impregnados e são passados de geração para geração”.

Depreende-se, a partir dos posicionamentos anteriores, que as percepções se convergem, embora Mariana amplie um pouco o seu campo de visão com relação à temática, indo, inclusive, para aspectos de outras semioses. É notória, nas falas, a ênfase dada à natureza social e comunicativa da língua. Nesse cenário, segundo as bases

⁴ Comitê de Ética em Pesquisa – CAAE: 86616518.4.0000.5531.

epistemológicas que respaldam essas práticas, aprender uma língua envolve comunicação e, por conseguinte, requer diversas habilidades para a efetivação da comunicação. Assim sendo, o foco centra-se no sentido, significado e na interação entre os sujeitos. A rigidez da forma, característica de uma abordagem tradicional estruturalista, abre espaço para uma perspectiva mais flexível, reconhecida no universo da Abordagem Comunicativa, em que se privilegiam as necessidades do aprendiz, capacitando-o a interagir com os demais.

Dessa forma, na concepção da coordenadora Clara, a língua é vista como instrumento de comunicação e interação. Isto é, sua função é comunicar. Já para Mariana, ainda que discretamente, a língua, além de ser um instrumento de comunicação, é entendida como um instrumento social carregado de ideologias, crenças e intencionalidades que refletirão as características identitárias dos próprios sujeitos.

Nesse contexto, deve-se ater para que o modo como se entende a língua orienta o trabalho docente, como já comentamos, e que, nesse caso, o fato de as concepções estarem mais atreladas às ideias de uma abordagem comunicativa não significa dizer, em absoluto, que é a melhor ou a pior, mas que as práticas languageiras serão de um determinado modo, e não de outro, adequadas, ou não, ao contexto. Aqui, o viés analítico se dá sobre a ideia da concepção e das implicações para a aquisição e educação linguística do futuro professor de língua, e não de sua prática de fato.

Pensando, assim, no ensino de língua na contemporaneidade, o desenvolvimento de sociedades cada vez mais complexas envolvem transformações de diversas especificidades que circundam, dentre outras, a esfera política, econômica e, decerto, também influenciam o âmbito educacional, intervindo nas crenças, juízos de valor, idiosincrasias, abarcando, por conseguinte, os modos de interação e comunicação na sociedade. Segundo Matos (2012, p. 156), com as tecnologias, sobretudo as digitais,

A lógica do comportamento humano passou a lógica da eficácia tecnológica e suas razões passaram a ser as da ciência (BAZZO, 1998). Não nos damos conta das implicações sociais relacionadas à cultura dos povos, às percepções, aos valores morais éticos, religiosos políticos e individuais (MATOS, 2012, p. 156).

Sob esse cenário de excesso de informações, caracterizado pelo fenômeno da globalização mundial e o advento tecnológico, aprender uma nova língua torna-se imprescindível. De modo inegável, as possibilidades para introdução de novas culturas se

alargaram e o domínio de uma língua abre portas para o desenvolvimento individual, profissional e cultural do sujeito contemporâneo, bem como possibilita outras reconstruções identitárias.

Várias são as concepções de língua e linguagem evidenciadas na sociedade ao longo do tempo. Consoante ao contexto histórico e epistêmico, as concepções de língua e linguagem estão em conformidade à luz das teorias linguísticas que a fundamentam. Nesta perspectiva, os professores formadores, por meio das suas narrativas, compartilharam as seguintes percepções. Vejamos as ideias do professor formador João:

“Ao falar de língua acredito que o conceito que mais permeia o meu consciente e inconsciente é aquele dado por Saussure; que entende a língua como a parte social da linguagem e que um indivíduo sozinho não é capaz de mudá-la. Para ele, a língua deve ser entendida como um sistema supra-individual utilizado como meio de comunicação entre os membros de uma comunidade, nesse sentido, a língua corresponderia à parte essencial da linguagem e o indivíduo, sozinho, não pode criar nem modificar a língua. Acredito também que ao falar de língua o entendimento deve passar que esta é composta por sua manifestação escrita e falada e que no mundo culto ou vernáculo esta língua está regida sob códigos e normas gramaticais. Entendo também que a língua é parte da cultura de um povo, ela demarca, expressa (ou se expressa) por meio de: identidades, diferenças, similitudes, manifestações literárias e artísticas, características de um povo, região específica e afins. Entendo também que quando falo sobre língua me vem à mente os estudos que correlacionam língua com poder, e as correlações da língua e o discurso. No sentido que é trazido por teóricos como Barthes ou Foucault”.

Neste excerto, o professor formador João defende que a visão de língua deve exceder a de uma perspectiva estrutural, e ser compreendida como expressão da pluralidade. Acrescenta, ainda, que, para além do espaço formativo de aprendizagem, a língua é um produto social e transformador. E como tal, coincide com o sugerido por Baptista (2010) ao asseverar que o aprendizado de uma língua não pode estar desvinculado da sociedade, ideologias e dos sistemas de poder desse contexto.

Quando o professor João toca na relação entre língua e cultura, dizendo aquela se expressa ou expressa identidades, diferenças, corrobora com Mendes (2015, p.203) ao afirmar que “não se deve isolar a língua da vida em que vivemos e da cultura ou culturas que a abrigam, como meio de assegurar uma educação linguística de qualidade e condizente com as exigências do mundo contemporâneo”.

Vejamos, a seguir, o que diz o professor formador Felipe sobre sua concepção de língua:

“A língua é a base das comunicações. Sem a comunicação não há efetividade de relações. Antes de tudo, comunicar-se”.

Por não estar evidente o que o professor participante compreende por “comunicação”, sugerimos que a perspectiva do professor se acerca de uma concepção da língua como código, este condicionado por um conjunto de regras que possibilitam a comunicação. Assim, a partir dessa ideia, aprender uma língua se relaciona com a produção comunicativa, com a efetividade na comunicação, certamente ditada pelas relações sociais subjacentes à língua. Tal concepção, ainda, está atrelada às ideias de Saussure, mas alargada pelo Círculo Linguístico de Praga e, também, pelos postulados da comunicação de Jakobson (1969). Por conseguinte, uma educação linguística que leve em consideração unicamente essa dimensão, pensando na natureza de trocas comunicativas, pode ficar à margem das discussões contemporâneas acerca dos processos ideológicos, identitários, discursivos, multi/translíngues que permeiam o universo da língua e linguagem, sobretudo no contexto de EaD, em que a comunicação se dá por meio de um recurso tecnológico, cujas especificidades e características são distintas das relações face-a-face, por exemplo.

Tendo em vista as considerações anteriores, ao refletir acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas, imediatamente buscamos equivalências ao contexto histórico que determinado modelo despontou, o que não quer dizer, por sua vez, que as práticas se limitaram e se findaram em um determinado momento, mas sim, remodelaram-se, dando origem a outras formas de pensar a língua, o que ficou bastante notório a partir das narrativas dos participantes.

À vista disso, há divergências entre os discursos emergentes nas narrativas desses professores. Essas concepções, por sua vez, refletem representações e vivências experimentadas ao longo de sua formação acadêmica, sobretudo a inicial. Desse modo, suas ações se verão afetadas pelos significados que eles darão ao entendimento de língua, marcando sua prática docente e no fomento da educação linguística dos futuros professores de línguas. Contudo, é preciso ponderar que essa percepção sobre a língua e a lógica de seus efeitos pode ter sido condicionada pela formação proporcionada a esses professores, visto que uma determinada vertente epistêmica pode ter sido a que

mais se destacou e acabou por imprimir sua força e transparência. Desse modo, nem sempre está explícito ou é suficientemente explicitada a natureza desse conhecimento sobre a língua e seus efeitos nas práticas docentes. Em outras palavras, nem sempre se está claro como essa concepção de língua se constitui, mas como vimos nesses excertos selecionados, nos oferecem algumas pistas acerca de como esses sujeitos percebem a língua.

Considerações (in)conclusivas

Neste texto, apresentamos, de modo não exaustivo e geral, a situação da EaD no cenário nacional e problematizamos a questão da concepção de língua subjacente a uma educação linguística acorde às demandas sociais na contemporaneidade e levando em consideração a modalidade de ensino a distância. Discutimos, ainda, que o viés teórico de uma concepção de língua serve aos objetivos de uma teoria linguística e que esta embasa a pesquisa no âmbito da língua e linguagem; no entanto, não se pode requerer ou aplicar objetivos não previstos na teoria, de sorte que uma concepção pode estar adequada à análise de algumas práticas, entre as quais as de linguagem, mas a outras, não.

Ademais, analisamos as concepções de língua de coordenadores e professores formadores da EaD, levando em consideração essa modalidade. Vimos, assim, que as bases teóricas que saltam de seus discursos estão mais atreladas a concepções ancoradas em determinadas orientações epistêmicas que podem ter sido proporcionadas pela sua formação. Sugerimos, assim, que essas orientações acabam por constituir um dos saberes desses professores, mas que, como toda forma de saber, pode ser modificado e ressignificado através das variadas experiências e interações que esses professores participem.

Ponderamos que uma educação linguística, no contexto da EaD, pautada nessas concepções limita o avanço de discussões referentes à identidade, às práticas de translinguagem, de produção de sentido no ambiente virtual, por exemplo. Daí a relevância de problematizar esses aspectos, tal como o fizemos ao longo deste trabalho.

É evidente os impactos dos avanços tecnológicos no contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Neste sentido, as tecnologias da informação e comunicação

possibilitam espaços outros de aprendizagem e ampliam as possibilidades didáticas, alargando, por conseguinte, as expectativas dos aprendizes. Nesta perspectiva de reconstrução do espaço do ensino e da aprendizagem de línguas associado à educação linguística na cibercultura, os conhecimentos precisam ser reorganizados, bem como os postulados que embasam a *práxis* docente, de modo que a concepção de língua é primordial nesse processo, uma vez que é um dos aspectos teóricos que orientam o ensino e aprendizagem na promoção de uma educação linguística outra.

Referências

- BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádís Baptista. Um dia de fúria ou era de fúria: revisitando construtos como língua espanhola, identidade e cultura e suas implicações para a educação linguística em tempos difíceis. In: NOGUEIRA, Antônio Messias; BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádís. **Espanhol no Nordeste: espaços de resistência, criação e transformação**. Curitiba: CRV, 2018a.
- BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádís. Comunidades imaginadas e práticas inimaginadas: algumas reflexões sobre a educação linguística na contemporaneidade. In: FREIRE, R., TILIO, R.; JESUS, D. M.; BARROS, A. L. É. C. (Org.). **Linguística Aplicada para além das fronteiras**. Campinas: Pontes, 2018b.
- BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádís. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, Cristiano Silva; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. (Org.). **Explorando o ensino - Espanhol: ensino médio**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, MEC, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 5.800 de 08 de junho de 2006**. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.
- BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens Códigos e suas Tecnologias**: Brasília: MEC/ SEB, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação/SEF, 1998.
- BRASIL. **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2002.
- BRASIL. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF. 2007.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. Los profesores cuentan. **Revista de Educación**, v.1, n. 340, p. 59-65, 2006.

GREGOLIN, I. V. Práticas de ensino de língua espanhola na web: tecnologias dentro e fora da sala de aula. In: NADIN, O. L. LUGLI, V. C. P. **Espanhol como língua estrangeira: reflexões teóricas e propostas didáticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1969.

LEFFA, Vilson José. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson José. **O professor de línguas estrangeiras - construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

LEFFA, Vilson José. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: DIÓGENES, Cândido de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas (série Estratégias de ensino, 11)**. São Paulo: Parábola editorial, 2009, p. 113-123.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola, 2009.

MASTRELLA, Mariana Rosa. Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras: tendências e desafios. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, 2010.

MATOS, Eloiza Ap Silva Ávila. Tecnologia, educação e processo civilizador: primeiras aproximações. **Anais do IX Simpósio Internacional Processo Civilizador: tecnologia e civilização**. Ponta Grossa, Paraná, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais9/artigos/workshop/art4.pdf> Acesso em: 18. jun. 2020.

MENDES, Edleise. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. **Revista EntreLínguas**, v. 1, n. 2, p. 203-222, 2015.

Recebido em: 22/06/2020

Aprovado em: 02/07/2020